

POR UMA ALFABETIZAÇÃO À MARGEM ESQUERDA: PARA ABANDONAR O *TRIPALIUM* E ABRAÇAR A *POIÉISIS*

FOR LITERACY ON THE LEFT BANK: TO ABANDON THE *TRIPALIUM* AND EMBRACE THE *POIÉISIS*

Dagoberto Buim Arena¹

Universidade Estadual Paulista
dagoberto.arena@unesp.br

*A eficácia de uma armadilha reside na qualidade da isca.
(Jean Foucambert, 2008, p. 64)*

RESUMO

O ensaio tem como objetivo principal demonstrar que o desenvolvimento da consciência fonológica, princípio fundante de metodologias de alfabetização, repete a mesma lógica empregada pelo capital ao fazer do trabalho uma atividade alienante. Em oposição a esse princípio o ensaio evoca o seu oposto, o desenvolvimento da consciência gráfica, como um princípio emancipatório. Para apresentar o primeiro princípio, o ensaio retoma um artigo de magazine publicado em 1994 nos EUA, um relatório apresentado à Câmara dos Deputados do Brasil, em 2003, um pequeno livro do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012, e o Decreto Federal n.9765 de 2019. Para apresentar o segundo, recorre à história da criação da escola pública para os trabalhadores na França no século XIX e a artigos de dois pesquisadores franceses, Jean Foucambert e Élie Bajard. As conclusões sugerem que o princípio fonológico, originário nas ciências da natureza, pratica a lógica do capital por ignorar a totalidade, fragmentar os materiais constitutivos das palavras e desqualificar o papel dos sentidos. O princípio da consciência gráfica, abrigado nas ciências humanas, considera a totalidade, qualifica os sentidos e, em vez da alienação, promove a emancipação. O primeiro torna a alfabetização um *tripalium*, fatigante e alienante; o segundo uma *poiésis*, tempo de liberdade e reflexão.

Palavras-chave: Alfabetização; Consciência fonológica; Consciência gráfica; *Tripalium*; *Poiésis*.

ABSTRACT

The main objective of the essay is to demonstrate that the development of phonological awareness, a founding principle of literacy methodologies, repeats the same logic employed by capital in making work an alienating activity. In opposition to this principle, the essay evokes its opposite, the development of graphic awareness, an emancipatory principle. To present the first principle, the essay takes up a magazine article published in 1994 in the USA, a report presented to the Chamber of Deputies of Brazil in 2003, a small book from the National Literacy Plan at the Right Age (PNAIC) of 2012, and Federal Decree n.9765 of 2019. To present the second, it uses the history of the creation of the public school for workers in France in the 19th century and articles by two French researchers, Jean Foucambert and Élie Bajard. The conclusions suggest that the phonological principle, originating in the natural sciences, practices the logic of capital by ignoring the totality, fragmenting the constitutive materials of words and disqualifying the role of the senses. The principle of graphic awareness, housed in the humanities, considers totality, qualifies the senses and, instead of alienation, promotes emancipation. The first makes literacy a *tripalium*, stressful and alienating; the second a *poiésis*, a time of freedom and reflection.²

Keywords: Literacy; Phonological awareness; Graphic awareness; *Tripalium*; *Poiésis*.

1 Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília-SP. E-mail: dagoberto.arena@unesp.br

2 As traduções e versões de língua estrangeira são de responsabilidade do autor.

Introdução

A eleição de um presidente no Brasil em 2018, representante do pensamento ultraconservador situado na extrema-direita do espectro político, trouxe, para o cenário cotidiano, políticas agressivas contra a pluralidade cultural, contra a expansão da educação, contra a inclusão educacional, social e econômica das camadas populares, contra a preservação do ambiente e desenvolvimento do pensamento ecológico, entre outras tantas ações deletérias. Esse governo moveu-se em direção à destruição de políticas de emancipação humana em todas as áreas e, na da alfabetização, especificamente das crianças pequenas, promoveu a incorporação de grupos acadêmicos nacionais e internacionais pouco prestigiados em governos anteriores que passaram a ocupar o palco principal das políticas e a definir metodologias de alfabetização que alçam o conceito de consciência fonética à condição de requisito incontornável para a alfabetização de crianças.

Essa opção se aproximou, curiosamente, do conceito de consciência fonológica inserido, não sem debates, no Projeto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), nos anos Dilma Rousseff. Verifica-se, em razão da inserção desses conceitos tão próximos nos documentos oficiais e na formação de professores do país, movimentos de distanciamento entre setores acadêmicos, situados, uns na educação, portanto, nas ciências humanas, e outros no campo da biologia, na fisiologia humana, nas ciências da natureza. Na margem onde se situam as ciências humanas estão os defensores de concepções de linguagem, de homem, de criança, e de metodologias de alfabetização opostas às baseadas na fisiologia dos órgãos do corpo humano.

Um olhar mais atento e crítico percebe que as posições divergentes entre os defensores dos princípios fisiológicos – consciência fonética e consciência fonológica – e os defensores dos princípios apoiados nas ciências humanas que visam à emancipação das gerações vitimadas pela organização econômica, são, na essência, divergências de classes sociais em disputa. Neste artigo, o fio condutor da exposição e da argumentação se funda na tese de que as metodologias de alfabetização baseadas na consciência fonética e na fonológica vinculam-se historicamente ao capital e a seus agentes educacionais, enquanto as metodologias que visam à formação de uma consciência gráfica (FOUCAMBERT, 2008) da linguagem escrita, amparada em estudos antropológicos, na filosofia da linguagem russa e em estudos pan-semióticos, alinham-se historicamente ao mundo do trabalho. Na essência, as disputas metodológicas podem ser consideradas pontas visíveis de uma luta mais árdua, a que se dá entre capital e trabalho.

O debate metodológico nas últimas três décadas

Os anos imediatamente subsequentes à conclusão do ciclo ditatorial no Brasil (1964-1985) viram saltar, na arena das políticas e das metodologias de alfabetização, experimentados militantes organizados em grupos disputantes, abrigados cada qual em seu espectro político, categorizados, inevitavelmente, entre os que se alinhavam aos projetos político-econômicos do capital, mais à direita do rio de debates, e os que sempre se alinharam aos projetos do trabalho, mais à margem esquerda. De início, as cadeiras governamentais, que nos primeiros anos de governos pós-ditadura 1964-1985 alinharam-se mais à direita, com Sarney e Collor, anos depois, no governo de Cardoso, cederam lugar ao centro, e, aos poucos, espaços foram conquistados por militantes e estudiosos alinhados mais à esquerda. Com as escolhas populares de Lula e Dilma, essa tendência se acentuou, entretanto, sem rupturas severas nas políticas de alfabetização como espero demonstrar no desenvolvimento deste ensaio.

Esse movimento, que parte da direita, passa pelo centro e chega à esquerda, provocou, principalmente no início do governo Lula, um movimento contrário desencadeado por militantes e pesquisadores mais à direita, conservadores, que não encontravam mais espaços nas políticas oficiais. Esse movimento, alimentado por fatias ultraconservadoras da câmara dos deputados, teve como consequência imediata a designação de uma comissão composta por pesquisadores nacionais e internacionais, cuja ação gerou a produção de um relatório destinado a subsidiar proposições parlamentares para influir nas políticas públicas de alfabetização e, por outro lado, com a intenção de difundir os resultados na esfera pública. O objetivo fundamental desse relatório (BRASIL, 2019), publicado em livro (CAPOVILLA, 2005), era o de estabelecer um contraponto ácido, com base nas pesquisas das ciências biológicas e de vertentes da linguística a elas vinculadas, à política de Cardoso que abraçara o construtivismo de Ferreiro e que teria, com Lula, possibilidades de avançar. Essa comissão e seu relatório eram resultados de um amplo movimento internacional de políticas conservadoras, de direita, alinhadas ao capital, que, organizadamente, combatiam as tímidas tentativas dos grupos alinhados mais à esquerda de influenciarem políticas públicas em alguns países. Na França, o Observatório Nacional de Leitura (ONL) cumpriria esse papel nos anos 1990 (BAJARD, 2005), e, nos Estados Unidos, o movimento foi capitaneado pela pesquisadora Jeanne Chall (LEVINE, 1994), e por setores da grande mídia, como aconteceria no Brasil. Para tentar apontar os vínculos entre esses três movimentos – o do Brasil, o da França, e o dos Estados Unidos, recorro a três referências.

Em artigo publicado na revista *Atlantic Montly* em dezembro de 1994 sob o nome de *The Great Debate Revisited*, o jornalista Art Levine alinhava críticas à tendência chamada *whole language* (linguagem integral) para o ensino de leitura, liderada por Kenneth Goodman (1927-2020) e, como contraponto, defendia as pesquisas que evidenciavam as metodologias de ensino fundamentadas na pronúncia dos sons aprisionados pelas letras:

Enquanto a crise de alfabetização se aprofunda, partidários de diferentes abordagens de leitura se enfrentam. Novas modas de ensino vêm e vão. A última dessas modas é conhecida como a abordagem de alfabetização integral. Expõe as crianças a leitura e escrita interessantes, sem ensinar sistematicamente habilidades específicas de leitura e escrita. (LEVINE, 1994, p. 1).

Levine (1994) reacendia um antigo debate nos Estados Unidos. Nada diferente do que também ocorrera na França. Nos EUA Levine (1994, p. 1) se posicionava:

O método da linguagem integral é a mais recente encarnação da abordagem “primeiro o significado”, que há mais de um século está em conflito com a abordagem “primeiro o fonético”. A prática tradicional era ensinar às crianças o código alfabético - a tradução de letras abstratas em sons e palavras - antes de passar para a leitura real. Essa abordagem foi contestada em meados do século XIX por Horace Mann, secretário do Conselho de Educação de Massachusetts. Com uma veemência não muito diferente da dos atuais defensores da língua integral, Mann denunciou as letras do alfabeto como “aparições fantasmagóricas e sem sangue”, responsáveis por “embeber as faculdades [infantis] de letargia”. Ele argumentou que as crianças deveriam aprender primeiro palavras inteiras e significativas e promoveu o *look-say*.

Alinhado à direita, o representante da mídia fazia a defesa da abordagem fonética, preconizada por Chall e encampada pelo congresso americano:

A compreensão das correspondências entre letras e sons é indispensável para a leitura especializada. Frank Smith argumentou: “Para o leitor fluente, o princípio alfabético é completamente irrelevante”. Jeanne Chall, de Harvard, e outros pesquisadores demonstraram que dois poderosos preditores de sucesso futuro na leitura são o conhecimento do alfabeto e a consciência dos sons do discurso que compõem as palavras - as mesmas habilidades que geralmente faltam aos alunos desfavorecidos, quando eles entram na primeira série. (LEVINE, 1994, p. 8).

As crianças pobres, eufemisticamente chamadas *desfavorecidas*, são filhos de trabalhadores, seres humanos que vivem do trabalho, não do capital, mas, como sempre se fez na história recente, são os agentes do capital os planejadores de uma alfabetização, considerada por eles a ideal, para a classe operária.

O relatório encomendado pela Câmara Federal do Brasil, apresentado em seminário no dia 15 de setembro de 2003, nove meses depois da posse de Lula, recebeu o título *Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos*. A sua republicação, em 2019, é a que será tomada como referência. O então deputado Gastão Vieira, na apresentação, repercutia partes do conteúdo ao afirmar, não sem a arrogância que dá o tom ao documento completo, que:

Nos últimos 30 anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como sobre os métodos de alfabetização. Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental. Hoje existe uma “ciência da leitura”, que possui rigor e status acadêmico similar ao de outras ciências. Governos da maioria dos países industrializados vêm se beneficiando do resultado dessas pesquisas e promovendo importantes reformas em suas políticas, programas e práticas de alfabetização. Diversas razões têm impedido que o Brasil acesse esses conhecimentos e incorpore a experiência de países mais bem sucedidos. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 15).

A referência a países industrializados remete, supostamente, a países europeus e aos Estados Unidos. As reformas oficiais em alfabetização ao longo da história tendem a ajustar a educação ao fortalecimento do capital. As experiências no mundo do trabalho, caminharam sempre à margem esquerda, sustentadas por educadores quase isolados e marginalizados, como Freinet (1896-1966), na França, Freire (1921-1997), no Brasil e anarquistas e anarco-sindicalistas no final do século XIX e início do século XX, na Europa e no Brasil (ARENA, 2007). Em relação às metodologias, o relatório se aproxima do artigo escrito por Levine, o jornalista americano, ao criticar o espaço e as ideias construtivistas no cenário brasileiro, ora veladamente, como se lê no trecho abaixo, ou explicitadas e contundentes, em outros que virão mais adiante:

Escrever – no sentido mais elementar – refere-se à capacidade de codificar sons usando os sinais gráficos correspondentes – os morfemas. Somente nos estágios mais avançados da alfabetização é possível escrever uma palavra com base no reconhecimento preciso de sua representação ortográfica sem pensar sobre os fonemas. É no desenvolvimento dessa capacidade mais elementar que deve recair a ênfase – não a exclusividade – do ensino da escrita num programa de alfabetização. O contexto adequado para esse ensino não são os gêneros literários variados e o entendimento de seus usos sociais: este é o objetivo último de aprender a escrever, mas não é o objeto nem deve se confundir com o processo inicial de preparar o indivíduo para escrever. Num processo de alfabetização, primeiro é preciso aprender a escrever as palavras aplicando critérios de transcrição fonológica dentro dos padrões ortográficos (soletrar), para em outro momento, poder escrever no sentido de compor textos, ainda que simples. A limitação do processo de soletrar não deve impedir o desenvolvimento de competências relevantes para essa fase posterior – mas trata-se de objetivos e processos que requerem diferentes estratégias pedagógicas. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 54-55).

Os vínculos com os movimentos internacionais estão no registro dos responsáveis pelo relatório brasileiro, Marilyn Jaeger Adams, dos EUA; Roger Beard, da Inglaterra; Jean-Emile Gomberg, da França; José Morais, da Bélgica, de origem portuguesa (que pode esclarecer a assessoria portuguesa nas políticas oficiais de 2018-2022), e brasileiros com inserção na mídia conservadora como João Batista Araújo e Oliveira (presidente do Instituto Alfa e Beto que republica o Relatório em 2019, já no governo ultraconservador) e Fernando Capovilla. Adams, coprodutor do relatório entregue ao congresso americano, participou da mesma estratégia aqui aplicada. Sem esconder as mãos, o artigo de Levine (1994) reafirma qual metodologia deve ser aplicada aos filhos dos pobres:

O governo federal, fundações filantrópicas e universidades patrocinaram outros estudos importantes sobre leitura. Embora não tenham a intenção de comparar a linguagem integral (*whole language*) com a fonética, as descobertas geralmente apoiam os programas intensivos de fonética ridicularizados pelos proponentes da linguagem integral. Alunos de baixa renda e lentos parecem se beneficiar especialmente com o ensino explícito de fonética. Essas descobertas foram resumidas em relatórios como *The Great Debate*, da professora de educação de Harvard Jeanne Chall, à Comissão de *Reading's Becoming a Nation of Readers* e um relatório de 1990 patrocinado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, *Beginning to Read*, pela psicóloga Marilyn Adams. Este último relatório conclui que "a grande maioria dos estudos [de comparação de programas] indicou que abordagens que incluem fonética intensiva e explícita resultaram em habilidades de compreensão que são, ao menos, comparáveis com a outra [*whole language*], e habilidades de reconhecimento de palavras e padrões de soletração são significativamente melhores do que aquelas." (LEVINE, 1994, p. 5).

Nenhuma outra afirmação poderia ser mais enfática do que essa que destina aos filhos dos homens que vivem do trabalho o ensino das partículas da palavra oral como se fosse o ensino da linguagem escrita. Essa conduta evidencia que o objeto a ser apropriado - a linguagem escrita e seus atos de ler e de escrever - é retirado da sala de aula para ceder seu lugar a um outro, o de aprender a pronunciar, específico para pobres, para os quais teria sido reservada naturalmente, de maneira não muito explícita, uma inteligência lenta, abaixo do padrão. O relatório brasileiro, publicado pela primeira vez em 2003, também conta com a participação de Adams, coautora do relatório americano, que se articula com nomes franceses, membros do Observatório Nacional de Leitura:

Na França, o conceito de alfabetização encontra-se em duas fontes. Uma, de natureza científica, são os documentos oficiais do ONL, uma instituição de caráter consultivo independente, que existiu entre 1996 e 2011. A outra provém dos documentos oficiais do Ministério da Juventude, Educação e Pesquisa, especificamente os programas oficiais para pré-escolas e escolas primárias, cuja versão atualizada data do ano de 2002 e está reproduzida a seguir. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 110).

O ministério da juventude citado não é o brasileiro, mas o francês. Adjetivado como independente, o Observatório Nacional de Leitura foi criado como contraponto às políticas de alfabetização desenvolvidas na década de 1980 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP), quando a política de formação de professores chegou a ser coordenada por Jean Foucambert.

Na leitura do relatório brasileiro é possível encontrar os argumentos que alimentam a política nacional de alfabetização de 2018-2022 no Brasil. A consolidação do domínio agressivo do capital tem como objetivo, na educação, asfixiar as experiências de alfabetização alinhadas ao trabalho. Esse processo vinha se consolidando nos EUA desde o século XIX, como indicado no artigo de Levine (1994), e na França, com a escola de Jules Ferry (FOUCAMBERT, 2010), no mesmo século. Evidencia-se o vínculo estreito entre o ONL e o relatório brasileiro, e posteriormente, com a política brasileira dos anos 2018-22. O Relatório dos pesquisadores entregue à Câmara afirmava:

O presente capítulo apresenta uma breve descrição da situação e dos problemas de alfabetização em três países, Inglaterra, França e Estados Unidos. Esses países foram escolhidos por quatro motivos principais.

[...]

Terceiro, porque, como no caso da maioria dos países da OCDE, esses três vêm promovendo profundas mudanças nos programas de ensino, formação de professores e práticas de alfabetização, e essas mudanças, alinhadas aos conceitos discutidos no capítulo anterior, vêm resultando em visível aumento de qualidade.

E, finalmente, porque pelo menos um dos autores possui conhecimentos e experiência pessoal com esses países, inclusive tendo tido participação ativa em foros e debates com objetivos semelhantes aos do presente relatório.

[...]

O conhecimento científico é universal, por isso não deve surpreender o leitor que todos esses países – como, de resto, os demais países da OCDE – baseiem suas políticas de alfabetização em conhecimentos científicos atualizados e, portanto, utilizem a mesma fonte de dados e possuam muita semelhança. Já as políticas específicas respondem a características de cada país, e sua análise comparativa deve servir mais para gerar indagações do que para reprodução sem uma devida consideração do contexto e da história de cada um. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 89-90).

A afirmação a respeito da universalidade e da natureza incontestável do conhecimento científico esbarra em um possível contra-argumento, o de que o conhecimento é produzido pelas classes sociais e por pesquisadores que se situam em campos diferentes do pensamento humano. Se nem nas ciências da natureza há consenso sobre a verdade científica, muito menos esse caráter inquestionável pode ser encontrado nas ciências humanas, campo onde são elaborados os conhecimentos de alfabetização dos seres humanos, em que são planejados o ensino e a apropriação de um bem social e culturalmente construído, a linguagem escrita, cujo domínio resulta em processos de emancipação e de desenvolvimento humanizador.

A citação abaixo selecionada tem a intenção de informar o leitor sobre a referência à OCDE, feita pelos autores, considerada por eles como instituição independente e acima de todas as classes sociais. E o que seria a OCDE, a instituição que organiza a avaliação internacional de desempenho de estudantes – o PISA? Uma rápida busca na internet esclarece com todas as letras o seu papel no desenvolvimento e no fortalecimento do capital:

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) representa uma estruturação formada por países e parceiros estratégicos dedicados ao desenvolvimento econômico. Os membros pretendem **discutir políticas públicas e econômicas que os orientem**. Esses países apoiam os princípios da democracia representativa e as regras da economia de mercado.

Essa organização também é conhecida como **Clube dos Ricos**, pois seus integrantes apresentam elevado PIB *per capita* (produto interno bruto por habitante) e também elevados indicadores de desenvolvimento humano, representando cerca de 80% do comércio mundial e investimentos. OCDE corresponde à sigla em português. Em inglês, a formação é denominada *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). (BRASIL ESCOLA, 2021).

O relatório americano de 1990 e o brasileiro de 2003 (CÂMARA, 2019) não se encontram apenas no cruzamento de nomes de colaboradores, mas nos princípios das pesquisas que os alimentam, enraizadas nas ciências biológicas, que concebem as crianças, especificamente as pobres, como seres biológicos, não seres históricos, sociais e culturais.

É preciso indagar, ainda, a respeito dos estudos da ONL, da qual participou, no comitê científico, José Junca de Moraes, referenciado como professor psicolinguística e de neuropsicologia na Universidade Livre de Bruxelas, um dos coautores do relatório brasileiro. Em artigo publicado na revista *Viver Mente&Cérebro* (BAJARD, 2005), Bajard (1937-2017), situando-se no campo das ciências humanas e no mundo do trabalho, tecia suas críticas ao Relatório e, por consequência, nos dias atuais de 2021, ao método recomendado pelo Ministério da Educação 2018-22. Lá, nos anos posteriores do Relatório, ele apontava os vínculos internacionais alinhados com grupos de deputados em Brasília:

O método fônico, que descreve uma “decodificação” prévia a qualquer construção de sentido, se revela através de um relatório entregue à Câmara dos Deputados, (*Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*), elaborado por uma equipe internacional coordenada por José Moraes (cuja posição teórica pode ser conferida em *A arte de ler*). Constituída exclusivamente por adeptos daquele método, ela contou com Fernando Capovilla (coautor de *Alfabetização: Método fônico*) como membro brasileiro. O relatório se refere explicitamente a trabalhos franceses realizados no âmbito do Observatoire National de la Lecture (ONL), órgão influente no Ministério de Educação da França. É bom mencionar que José Moraes pertence também ao ONL e é coassinatário de textos da instituição. (BAJARD, 2005, p. 54).

Demonstrada a estreita relação, tanto por membros ou por raízes epistemológicas de suas pesquisas, entre o relatório americano e o relatório brasileiro, conhecidos os papéis da OCDE e do ONL na formulação de políticas educacionais, é chegado o momento de inserir trechos da legislação da política de alfabetização do governo brasileiro 2018-22 para demonstrar a chegada ao núcleo do poder dos que estiveram fora dele por décadas, mas permanentemente ativos à espera da sua retomada, pelo voto popular, para implementar políticas econômicas agressivas contra o trabalho.

Um dos objetivos deste artigo é, também, apontar que, embora fora do núcleo decisório, os princípios metodológicos desse grupo, vinculados ao capital, foram incorporados por setores da academia brasileira, curiosamente se posicionando à margem à esquerda, responsáveis pela assessoria a governos progressistas, como o PNAIC (BRASIL, 2012), no governo Dilma Rousseff. O princípio nuclear dessa assessoria e dos documentos do governo situado na extrema-direita do espectro político brasileiro em 2019-2022 é o da defesa da consciência fonológica, e de sua variante, a consciência fonêmica, que fundamentam o método fônico e são postos como inquestionável conhecimento universal. O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 determina:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; (BRASIL, 2019).

Coincidentemente, o caderno *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética* (2012) do PNAIC registra:

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade **metacognitiva** quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa fala faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade **metalinguística**. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação **a consciência fonológica**. (BRASIL, 2012. Destaques no original).

Curiosamente, tanto para a comunicação oral ou gráfica, a tomada de consciência é reconhecida como fonológica. Não há aqui nenhuma intenção de entrar na disputa atual que intenciona estabelecer distinções entre consciência fonológica e consciência fonêmica, porque o lugar por mim escolhido se situa do outro lado da margem, na esquerda. Entretanto, essa aproximação causa desconforto entre pesquisadores que se viam à esquerda, mas que, inexplicavelmente, se viram navegando no mesmo barco ou em barcos próximos e semelhantes, ou então caminhando pela mesma margem. Estupefatas, áreas acadêmicas que se sentiam confortáveis em recomendar metodologias fundamentadas nas ciências da natureza viram as suas bandeiras usurpadas. Não foram expropriados apenas a bandeira nacional, as cores verde-amarelo-azul anil, o *Ouviram do Ipiranga*, mas também o princípio fundante das metodologias de alfabetização. Mas isso se deu porque estavam na mesma margem. Grupos organizados de esquerda tentam recuperar as cores usurpadas, outros, entretanto, academicamente, tentam recuperar os princípios baseados na consciência fonológica, ou, não podendo recuperá-los, ensaiam distinções na mesma margem. A tarefa, entretanto, não é tão simples porque estão no mesmo campo de conhecimento, disputando o mesmo espaço na metodologia derivada da lógica do capital, da atividade parcelada, alienada e destituída do sentido da vida.

Por essa razão, os três documentos anunciados – o Relatório, o artigo de Levine, as referências de Bajard ao ONL - estreitam seus vínculos em razão das premissas teóricas e da articulação de pesquisadores comuns, e, como quero demonstrar, se situam nas esferas que planejam uma alfabetização específica, com metodologias específicas para as crianças filhas do trabalho. Entretanto, os outros dois citados acima – O Decreto do governo 2018-2022 e o PNAIC, também a eles se vinculam.

As metodologias derivadas do capital têm lá seus esquemas de escape proporcionados pelas condições objetivas de apropriação da cultura humana. No tópico seguinte, farei uma incursão pela obra de Jean Foucambert com a intenção de desvelar as raízes históricas desse movimento disputante entre capital e trabalho na educação, especificamente na alfabetização, com desdobramentos recentes também na França.

A escola de faz de conta

O objetivo deste tópico é o de evidenciar os vínculos entre a organização da escola pública brasileira, ocidental, a seleção de conteúdos de ensino e suas metodologias, com a sua origem, a escola pública francesa planejada no final do século XIX, após a Comuna de Paris, em 1871. A classe burguesa vencedora tinha em Jules Ferry (FOUCAMBERT, 2010) o hábil estrategista para ceder a demanda por escolarização à população operária e camponesa sem conceder a ela os aspectos nucleares do saber e suas metodologias. A estratégia era ceder os anéis para não perder os dedos.

O projeto de Ferry é visto por Foucambert (2010, p. 3, prefácio. Destaques no original), deste modo:

Trata-se de substituir o projeto de escola *do* povo, que amadureceu no proletariado, por uma escola *para* o povo, a fim de “ensinar” a essas classes que lutam no cotidiano por uma outra ordem do mundo, por uma outra organização social e econômica. E que não separam ainda a formação intelectual da abolição do trabalho alienado.

Duas observações ganham destaque no trecho citado: a primeira refere-se a um projeto de escola do proletariado que deveria ser impedido, e a segunda diz respeito ao motivo de sua interdição: o objetivo de atingir a abolição da alienação das atividades laborais e o de promover o desenvolvimento intelectual do homem. Essa interdição têm suas razões, porque a lógica do capital prevê a preservação da alienação do trabalho, das atividades parceladas de produção, do trabalho como *tripalium*, “concebido como estigma, falta ou castigo. Em outras palavras, o trabalho só poderia ser mesmo um *tripalium* (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura” (NOSELLA, 1987, p. 30). Essa lógica dirige-se para o interior da escola, como projeto do capital, para replicar a lógica de distribuição de saberes, do mesmo modo como reparte mal a riqueza produzida pelo trabalho esvaziado de sentido, por isso mesmo fatigante e alienante. Na trama urdida, a escola deveria caminhar para um projeto alienante, um projeto de faz-de-conta, como afirma Foucambert (2010), em que as metodologias de alfabetização iriam espelhar e reproduzir a mesma lógica: dividir, fragmentar, alienar e oferecer o saber periférico como se fosse o real, a totalidade. Pelo olhar dos trabalhadores, o trabalho não pode vir a ser um *tripalium*, nem mesmo o trabalho nas escolas do povo:

A reflexão contemporânea sobre a relação trabalho e educação, para não se tornar uma monótona e aviltante repetição da velha filosofia da educação que encara o trabalhador como mercadoria, necessariamente precisará eleger como referencial básico a nova concepção de trabalho que a história desses últimos dois séculos pôs em tela, isto é, o trabalho como *poiésis*. (NOSELLA, 1987, p. 37).

As metodologias de alfabetização do capital, as que margeiam o rio da vida pela direita, instalam o *tripalium*; as das margem esquerda propõem a *poiésis*, já que o trabalho “organiza, do outro lado, sua didática, suas atividades pedagógicas de resistência e sabotagem do plano imperialista. Nesse sentido, o trabalho como *poiésis*, nesse final do século [XX], não tem nada de lírico.” (NOSELLA, 1987, p. 40), mas tem papel a desempenhar nesta terceira década do século XXI.

As análises de Foucambert (2010) revelam estratégias múltiplas na construção dessa escola da qual somos herdeiros. Uma dessas estratégias é a de isolar a vida escolar da vida social para manter fora dela, na soleira, os conflitos humanos, as relações de poder, as desventuras sociais, a crueldade da relação entre produção e distribuição de bens e saberes. Ao montar arditosamente as estratégias, o projeto do capital organiza

A transformação do espaço e do tempo escolar em santuário *contra* a implicação em e com o corpo social [...] o fazer de conta *contra* a produção efetiva [...] a competição e a avaliação individual *contra* a implicação do sucesso coletivo e a experiência do trabalho em grupo, a construção pelo acúmulo de elementos simples (enfoque sintético) *contra* o enfoque analítico para entrar na complexidade funcional das linguagens [...] (FOUCAMBERT, 2010, p. 6, prefácio. Destaques do autor).

A estratégia de isolar a escola, sua cultura e seus profissionais das situações da vida social tem sido eficiente, mas, na outra margem, palavras da linguagem da vida, seus gêneros e seus temas, têm encontrado, na rede do trabalho, os seus militantes, os que insistem em levá-las para as aulas de alfabetização, impregnadas pelos traços constitutivos da vida. A estratégia do capital, contudo, fortaleceu-se ao longo do tempo, ao longo desse deliberado e planejado isolamento, ao tornar os fazeres e saberes escolares um conjunto de faz de conta. A minha própria escolarização inicial, na segunda metade dos anos 1950, lidava estupidamente com o faz de conta, com saberes inúteis, periféricos, desviantes. As crianças quando brincam, nos dias que correm, de escolinha no fundo do quintal ou no apartamento apertado, fazem um faz de conta mais produtivo do que o faz de conta oficial, porque fundem escola e vida.

As disputas frequentes entre o método sintético e o analítico – que ainda rolam inexplicavelmente entre as páginas de manuais no século XXI - revelam, na essência, disputas entre um conjunto composto por parcelamento, fragmentação, reducionismo, simplificação, alienação e outro que almeja o todo, o complexo e o emancipador. Este segundo conjunto, nestes tempos, não se manifesta mais pelo viés de métodos analíticos, já superados, mas pelo poder que a linguagem da vida, seus gêneros e suas nuances axiológicas têm de emancipar a criança em seu processo de humanização. Esse faz de conta da escola de sempre, desmascarado por Foucambert, esconde a vida, reduz conteúdos, modela metodologias:

O que vai então caracterizar da melhor maneira a pedagogia da escola de Jules Ferry é a opção deliberada de inculcar certos conhecimentos através da simulação, mais do que oferecer ao aluno a possibilidade de proceder à análise do funcionamento social que ele experimenta pelas suas próprias ações. A escola será, portanto, um espaço em que, ao entrar, os alunos perdem suas características sociais. O uso do uniforme é tão significativo dessa vontade quanto a interdição da entrada na escola de outros objetos sociais, sejam eles jornais, seja aquilo que as crianças vivem em casa. (FOUCAMBERT, 2010, p. 119).

A linguagem escrita, tal como circula na vida, titubeia para entrar na escola, porque o princípio regulador dessa organização é o da simulação, escorrida frequentemente pelas bocas de professores por meio de instruções do tipo: *vamos fazer de conta que...* Os atos de ler e de escrever, simulados, fazem de conta que as crianças se alfabetizam. Tanto a linguagem escrita quanto os atos culturais nas situações reais de vida não fazem parte da cultura dessa escola urdida há 140 anos. Como reitera Foucambert (2010, p. 121):

E tudo aquilo que se aprende neste fazer de conta não tem poder algum sobre a realidade, porque lhe falta o confronto global com ela, o fato de levar em conta a funcionalidade social da ação em relação a que, e somente dessa forma, os saberes parciais se definem. Não se compreende a realidade se não se é confrontado a ela para transformá-la.

A escola planejada para simular dissimula seus propósitos e intenções ao levar o pêndulo de importância dos saberes, necessários para confrontar a realidade, do núcleo para a periferia, do essencial para o aparente. Para alfabetizar, dissimuladamente, elabora metodologias apoiadas em saberes aparentemente inquestionáveis abrigados no interior ciências da natureza, na fisiologia do cérebro, dos olhos, das mãos, dos ouvidos. Em vez de inserir a linguagem escrita e os atos humanos a ela integrados como objeto de aprendizagem, a escola da simulação os substitui por um outro objeto: a língua oral ou fragmentos dela, como se aprender a escrever e a ler fossem atos de fala.

Os fragmentos da língua oral ocupam o lugar da linguagem escrita da vida e seus atos, saberes inevitáveis que compõem o legado de uma geração a outra. Apartados da escola, os saberes nucleares cedem lugar a outros objetos como se fossem esses outros os reais. A simulação de alfabetização passa a ter na fonoaudiologia e na neurociência seus aportes científicos, no reino das ciências da natureza, não no das ciências humanas, crucial para a humanização das crianças.

O trecho abaixo citado de Foucambert poderia ser um que descrevesse a alfabetização em escolas brasileiras, mas, curiosamente, ele tem como referência a França dos anos 1980. Por que seriam situações assemelhadas? A resposta me parece clara: a escola brasileira é hereditária da francesa, muito bem pensada por Jules Ferry:

Em matéria de leitura, se ensina as letras isoladas, depois sua combinação sistemática por dois, três e quatro para construir as sílabas, a combinação de sílabas para construir palavras, das palavras para construir frases, das frases para um texto, do texto para um significado... Mas aí não dá para ter certeza! Esse só sabe as letras, aquele só conhece os sons, quantos saberão ler, como se diz, mas não entenderão o que está escrito? (FOUCAMBERT, 2010, p. 123).

De uma carteira escolar de uma escola do capital planejada detalhadamente para o povo, pela sagacidade de Jules Ferry, podem ser observados os detalhes das metodologias de alfabetização. O trabalho parcelado e alienado nas fábricas ou nas minas de carvão, fatigante como um *tripalium* (NOSELLA, 1987), oferece sua experiência para a formulação das metodologias de alfabetização com procedimentos técnicos, parcelados, afastados dos sentidos da vida, mas aproximados do vazio criado pela ausência da visão da totalidade do objeto a ser apropriado.

O faz de conta da metodologia revela duas faces perversas, cujo desfecho é conhecido. A primeira é o faz de conta que esboça ensinar a linguagem escrita e seus atos, mas o substitui pela língua oral, por seus elementos fônicos e sua representação gráfica destituída dos sentidos da realidade. A segunda revela o aprofundamento da perversidade: fragmenta palavras da oralidade, registra ou pronuncia esses fragmentos como se esses atos fossem os de escrever e os de ler mascarados. A dupla face perversa deságua na perversidade maior: as crianças crescem sem saber essencialmente escrever e ler, porque aprenderam a pôr letras no papel e depois retirar delas os sons que foram ali aprisionados. Entraram no jogo do faz de conta e caíram na armadilha, porque a isca era aparentemente de boa qualidade, chancelada por ciências da natureza, consideradas as verdadeiras *ciências*.

A tese posta nas linhas iniciais deste artigo reafirma o estreito vínculo entre as metodologias de alfabetização, cujas premissas se apoiam na consciência fonológica ou consciência fonêmica, componentes da formulação do método chamado fônico, e a organização social da produção dos saberes, na sempre disputa entre capital e trabalho. Esta tese encontra guarida nas conclusões de Foucambert (2010, p. 125):

A opção profundamente enraizada da escola de Jules Ferry a favor desse enfoque decididamente sintético se explica dessa maneira: levar as forças produtivas a adquirir conhecimentos pontuais que devem reinvestir em modelos de ação impostos de fora para dentro, sem deixar que se desenvolva outra possibilidade de produção do saber, e, por isso, não permitir que seja enfocada a realidade complexa pela via da análise. O procedimento sintético corresponde à divisão do trabalho na vida econômica e ao sistema de delegação na vida pública. Ele os reforça tanto quanto os justifica.

A alienação do trabalho em virtude da pulverização e da fragmentação das atividades humanas aplica a mesma lógica e princípios no processo de apropriação dos saberes pelas classes laboriosas: saberes descolados da realidade da vida e metodologias que afastam as crianças das situações de reflexão e compreensão da totalidade. Tomar consciência da existência física de um elemento abstrato como um fonema pela sua pronúncia e por seus traços distintivos, entre os quais os surdos e os sonoros, e por exercícios repetitivos despojados de qualquer traço semântico, distantes do conceito de signo ideológico (VOLOCHINOV, 2017), só tem um objetivo: alienar e impedir a lógica da reflexão e de compreensão das relações humanas em que capital e trabalho se atritam cotidianamente.

As páginas iniciais deste artigo introduziram a luta política, nas últimas décadas no Brasil, nos Estados Unidos e na França, dos defensores do método fônico (cuja raiz é a consciência fonológica) para, apoiados pelo pensamento conservador em ascensão, ocupar o centro do poder e de planejamento da educação e, especificamente, da alfabetização. Essa luta política nos bastidores se apoiou na difusão e no convencimento de políticos de que havia um vazio científico nas propostas educacionais oriundas da esquerda. Esse vazio denunciado, apesar dos deslizos de setores da esquerda, era um vazio que, para os conservadores, deveria ser ocupado pelas ciências da natureza. Não deveriam haver, na essência, vazios, porque seriam ocupados pelas ciências humanas. No entanto, para os situados no mundo do capital, a ciência é uma só, e nesse mundo não haveria lugar para as humanas. Portanto, na alfabetização o vazio deve ser ocupado pela psicologia cognitiva, pela fonoaudiologia, pela neurociência e outras da mesma área.

A lógica do capital encontrou na obra do francês Stanislas Dehaene – *Les neurones de la lecture* (2007), a sua bíblia. Traduzido para várias línguas, entre elas o português brasileiro, concedeu ao capital toda a legitimidade do pensamento científico, das ciências médicas, certamente. Na França, Foucambert (2008) não fugiu do debate. Em um memorável artigo (para os caminhantes da margem esquerda do rio da vida), contestou as argumentações ditas científicas vindas da neurociência e da psicologia cognitiva e reforçou a natureza alienante da aplicação desses estudos na alfabetização. Não vou aqui dar voz a Dehaene, mas a Foucambert e a sua crítica, com a intenção de consolidar a tese anunciada na introdução deste artigo. O cenário educacional, velho conhecido, configurado por crianças que não sabem ler, tanto na França, como no Brasil é semelhante nas palavras de Foucambert, (2008, p. 32):

É aqui que começam as dificuldades para a maioria das crianças que só sabem soletrar uma nova cadeia de caracteres na tentativa de entendê-la e ignorar a arte de fazer inferências e questionar morfemas, habilidades linguísticas das quais, no entanto, necessariamente utilizaram, desde cedo, para progredir em sua linguagem oral, mas habilidades que não podem usar nesta nova experiência linguística que agora é escrita para eles. O caminho semântico é a capacidade de processar unidades linguísticas dentro do idioma da própria mensagem. O ensino inicial da via indireta diverge dessa capacidade linguística com um artifício (o recurso à comunicação oral) que permitiria, temporariamente, processar a escrita sem aprender a lê-la. Daí os resultados de leitura ruins de nossos alunos bem alfabetizados [...]

Foucambert não incorpora em sua argumentação os temas caros à filosofia da linguagem, como o signo ideológico, os enunciados e seus gêneros. Limita-se ao campo da linguística, o mesmo campo por onde circulam os argumentos dos alinhados com o método fônico e com a consciência fonológica. Entretanto, nesse campo, insiste que a experiência linguística que manipula os fragmentos da materialidade da oralidade para ensinar as crianças a ler pela via indireta – ver/pronunciar/compreender – nada auxilia no questionamento, pelas unidades gráficas, portanto, pela via direta, do conteúdo semântico alojado no entrecruzamento de palavras. Antes, impede a progressão do ato de ler. A escrita é, desse modo, processada por um autômato que não a lê. Os resultados dos alunos brasileiros “bem alfabetizados” são como os “bem alfabetizados franceses”.

Com a intenção de radicalizar o debate e estabelecer um contraponto direto à consciência fonológica – lidar abstratamente com os fonemas em palavras com ou sem sentido na oralidade - Foucambert propõe um conceito exatamente oposto – o de consciência gráfica – lidar com as unidades gráficas a serviço da criação de sentidos na linguagem escrita. Para ele, “o grafema é então a menor unidade gráfica da qual, em relação a um significante escrito, a adição, o apagamento, a substituição ou o deslocamento transformam os atributos semânticos e gramaticais, remetendo portanto a outro significado.” (FOUCAMBERT, 2008, p. 38). Para confirmar sua tese, cita dados da língua francesa escrita em que a intenção, motivada pelo sentido, de inscrever uma palavra no suporte, solicita apenas a troca ou substituição de um grafema, sem que o fonema seja tocado. É o caso claro das palavras homófonas, como ocorre também no português. A distinção dos sentidos nas homófonas não é dada pelo fonema, mas pelo grafema, visual, escrito, livre de sua suposta subordinação a seu suposto parceiro oral que o determinaria. “Não multiplicaremos os exemplos: **a** ou **e** no par mínimo *danse* (dança) e *dense* (denso); **s** ou **ç** em *ça* (isso) e *sa* (sua); **s** ou **t** em *ver* (verme), *vers* (verso) e *vert* (verde); **d** em *ni* (nem) et *nid* (ninho) [...]” (FOUCAMBERT, 2008, p., 38. Destaques no original). A pronúncia das palavras dos pares ou do trio nos conjuntos apresentados é a mesma. A distinção é obtida pela substituição da letra ou de sua ausência, ou de seu acréscimo, atendendo ao sentido que quem escreve deseja lançar no enunciado. Neste caso, há uma fratura exposta: o fonema não manda no grafema e quem dá as cartas na escrita é essa unidade constitutiva própria, específica, em vez de ser determinante o elemento ou unidade da oralidade. Tem-se aqui, para Foucambert, o nascimento de uma consciência gráfica nas crianças, a consciência de que os sentidos são criados ou recriados por caracteres, já que o objeto a aprender é a linguagem escrita, não a oral. A via é direta entre sentidos e configuração gráfica. Por isso, a crítica de Foucambert às correntes linguísticas abrigadas na cientificidade exclusiva das ciências da natureza é contundente: “É apenas no quadro de uma corrente linguística que postula a primazia do oral, e cuja pouca exigência teórica explica o caráter amplamente dominante, que se aceita *olhar* o grafema como a notação de um fonema” (FOUCAMBERT, 2008, p. 38. Destaque no original.) e arremata:

Consequentemente, o que está completamente ausente - e que deveria, no entanto, sugerir a importância de uma consciência fonológica (fonêmica) desenvolvida por e para o exercício do oral - é a existência simétrica de uma *consciência gráfica* (grafemática) desenvolvida por e para a prática de escrita. (FOUCAMBERT, 2008, p. 39. Destaque no original).

Por fim, fechando seu artigo, evidencia seu cansaço de ver as ciências da educação, e especialmente a alfabetização, invadidas com ares superiores por outras vertentes, com origem nas ciências humanas ou nas naturais: “No desejo de não desenvolver a pesquisa educacional, e em particular na forma de pedagogia experimental, vivemos por muito tempo na era da psicopedagogia, depois da sociopedagogia; agora neuropedagogia? Não, obrigado!” (FOUCAMBERT, 2008, p. 44).

Conclusão

Uma alfabetização humanizadora não descuida do singular, da unidade. Mas é a unidade gráfica a que compõe a palavra no enunciado e não a sonora. O sentido registrado no enunciado escrito resulta de trocas entre a linguagem interior e a linguagem escrita. Não resulta de correspondências entre elementos materiais orais e gráficos, uma vez que o sentido não reside na palavra nem em seus fragmentos, mas na totalidade do enunciado. As unidades de sentido, imateriais, diferentemente das unidades materiais, não têm fronteiras definidas.

São esses sentidos que desabrocham o potencial transformador de uma linguagem escrita e desempenham função humanizadora no desenvolvimento da essência humana. A humanização não é uma abstração resultante do domínio da escrita, mas da natureza dos sentidos constitutivos dos enunciados dessa linguagem. A humanização, por isso, não tem o traço da neutralidade, porque caminha para a cooperação, para a solidariedade, para os valores da vida e da partilha da produção de bens materiais e imateriais. É esse o ponto de chegada da humanização em que os sentidos da linguagem escrita exercem seu papel formador e transformador.

O ensino de partículas sonoras para que as crianças delas tomem consciência como fundamentos da aprendizagem da escrita reproduz a lógica da divisão social do trabalho e do esvaziamento dos sentidos da vida. O trabalhador alienado na esteira de fabricação ou no cumprimento de tarefas, sem a plena visão do ponto de chegada e da criação da totalidade do produto de que participa, equipara-se à criança submetida às instruções do professor que deve memorizar ou tomar consciência de sons isolados da linguagem oral ou mesmo em sequência, como elementos materiais de um produto esvaziado de sentido, e que, ainda mais, não é objeto de aprendizagem, mas substituto do objeto real, isto é, a linguagem escrita vinculada aos atos humanos.

O homem no trabalho como *tripalium*, sofrido e alienado, aguarda o tempo livre para criar a *poiesis*, para do trabalho se livrar, logo dele, do trabalho, a atividade nuclear e a base de toda a vida. A criança, trabalhadora na escola, submetida ao trabalho de memorizar e de distinguir partículas sonoras, sonha também em dele se livrar para aprender a lidar com os sentidos na linguagem escrita, pelos enunciados e seus gêneros.

Quem vive uma lógica como a do capital não consegue pensar e elaborar algo fora dela. Por essa razão, há rupturas entre a alfabetização pensada pelos trabalhadores – uma escola do povo – e a outra planejada pelos que controlam o trabalho – a escola para o povo. De um lado, metodologias com o apoio nas ciências humanas, nas sociais e na educação, para a apropriação de uma visão plural e de totalidade, de outro, a visão estreita, que se projeta neutra e se nomeia científica, baseada nas ciências da natureza. O científico biológico se bate contra o que supõe *não-científico* das ciências humanas. No centro de uma visão de mundo situa-se, estático, o homem biológico, no outro, movimenta-se o homem profundamente humano.

A lógica do capital ensina o princípio alfabético, criado pelos gregos há pouco mais de dois mil anos em uma das etapas de evolução da escrita ocidental, que continuou a sofrer mutações, porque os homens, seres humanos que se humanizam, a modificam pelos seus atos culturais. Apesar de atualmente híbrida, interssemiótica, a lógica do capital a concebe do mesmo modo como os gregos a concebiam, como combinação de partículas sonoras e partículas visuais, para a oferecer aos filhos dos que vendem a força de trabalho, enquanto guarda para si a visão da totalidade e dos sentidos, porque sabe que é por ela que o domínio se estabelece.

Creio valer a pena caminhar pela margem esquerda do rio da vida e da educação, em busca da poiésis, seguindo as pegadas firmes largadas na terra úmida e fértil por educadores como o anarquista francês Sebastian Faure (1858-1942), pelo fundador da Escola Moderna, o catalão Francesc Ferrer y Guardia (1859-1909), pelo socialista/anarco-sindicalista francês Célestin Freinet (1896-1966), pelo anarco-sindicalista hispano-brasileiro Florentino de Carvalho, pseudônimo de Primitivo Rymundo Soares (1883-1947), pelo anarquista brasileiro João Penteado (1876-1965), e pelo católico socialista brasileiro Paulo Freire (1921-1997), entre outros tantos militantes e construtores de desejadas sociedades humanizadas.

Referências

ARENA, D. B. Situaciones y recomendaciones para la producción de la lectura en el periódico *A Voz do Trabalhador* (1908-1915). GÓMEZ, A.C.; BLAS, V.S. (Orgs.). *Senderos de ilusión: lecturas populares en Europa y América Latina* (Del siglo XVI a nuestros días). Ediciones Trea, Gijón, 2007.

BAJARD, É. A autonomia da escrita. *Revista Mente&Cérebro*. Coleção Memória da Pedagogia. No. 5: Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. Suplemento especial: movimentos de alfabetização. Editor: Manuel da Costa Pinto. [colaboradores Telma Weisz et al.] Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012. 48p.*

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. *Institui a Política Nacional de Alfabetização*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL ESCOLA. OCDE. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em: 23 março 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Educação infantil: novos caminhos*. Relatório do Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 3ª. edição (revista). Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infantil_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf. Acesso em: 5 abril 2021.

CAPOVILLA, F. (Org.). *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª. ed. São Paulo: Memnon, 2005.

DEHAENE, S. *Les neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

FOUCAMBERT, J. *A escola de Jules Ferry: um mito que perdura*. Trad. de Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

FOUCAMBERT, J. N'insistez pas, Stanislasssss! *Les Actes de Lecture*, nº101, março de 2008.

LEVINE, A. The great debate revisited. The Atlantic On-Line. *Atlantic Monthly Digital*, Edition, dez. 1994. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/past/docs/politics/educatio/levine.htm>. Acesso em: 13 jan. 2020.

NOSELLA, P. Do *tripalium* da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à *poiésis* socialista. GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 01/03/2021

Aceito em: 04/05/2021